

Sexualidade e relações de gênero na escola: um diálogo com a orientação à queixa escolar

Yara de Paula Picchetti¹

1 Graduada em Psicologia (Formação de Psicóloga, Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de São Paulo em 2009, cursou Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar pela mesma Universidade em 2011. Atualmente trabalha como psicóloga social no Núcleo de Proteção Jurídico Psicossocial do CREAS (Centro de Referência Especializado em Assistência Social) Tremembé - São Paulo/SP

RESUMO: Este trabalho discute compreensões e práticas sobre sexualidade e relações de gênero vigentes na escola, e seus impactos nas subjetividades e na aprendizagem. Adotou-se a concepção construcionista social da sexualidade. São apresentados três casos com demanda escolar atendidos pela autora. Considerar as dimensões institucionais, sociais e políticas da sexualidade e relações de gênero no atendimento psicológico é pertinente aos pressupostos da orientação à queixa escolar, contribui na compreensão da queixa, e fomenta a discussão do tema no campo da educação.

Palavras-chave: queixas escolares; construcionismo social; pedagogia; psicologia

ABSTRACT. This paper discusses comprehensions and practices on sexuality and gender relations in the school, and its impacts on the subjectivity and learning. The social constructionist concept of sexuality is adopted. Three cases with school demand are addressed. To consider institutional, social and political dimensions of sexuality and gender relations in the psychological attendance are pertinent to the assumptions of guidance of school complaints, contribute in the understanding, and encourages the discussion of the theme in the field of education.

Key words: school complaints; social constructionist; pedagogy; psychology

O tema da sexualidade atualmente está presente dentre os saberes escolares sistematizados, por meio das propostas curriculares. A educação sexual está inclusa nos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal. Em termos de políticas públicas, a partir da primeira década do século XXI, se intensificaram, em diversas áreas, iniciativas que contemplam o olhar dos direitos humanos e sexuais. Diante de tais

iniciativas e outras conquistas da atuação do movimento civil, surge o discurso de tolerância e respeito às diversidades sexuais, que ganham cada vez mais visibilidade, em contraponto ao obscurantismo a que estavam submetidas outrora.

Assuntos relacionados à sexualidade sempre foram vistos com muita cautela na escola. Desde formalizada sua inserção nesta instituição por meio do currículo, se deu o questionamento sobre os

limites do público e do privado no que se refere ao sexo, o que tornou necessária uma série de ajustamentos para que este pudesse ser discutido no ambiente escolar. “As diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que formas de discríção é exigida a uns e outros” (FOUCAULT 1976/1999, p. 30) são questões que estão em jogo quando se trata da sexualidade.

Não é somente por meio dos conteúdos curriculares formais que a sexualidade permanece na escola, mas está presente em diversas práticas pedagógicas, assim como em vivências de socialização que ocorrem neste espaço. Contextos historicamente construídos e conjunturas sócio-políticas estão imbricadas nas relações, práticas e discursos institucionais em que se tecem relações de poder, configurando um espaço singular no qual estão inseridos alunas e alunos. As maneiras como a escola, a família e a sociedade lidam com determinadas questões influenciam na construção de queixas escolares que desabrocham como se fossem unicamente do sujeito que a veicula, mas no entanto são reveladoras de determinado contexto social e escolar. Assim, a sexualidade e, indissociadamente a esta, as relações de gênero, estão presentes nas diversas dimensões do cotidiano, e têm interfaces pedagógicas e psíquicas relacionadas à produção de queixas escolares.

1 Abordagem construcionista e abordagem essencialista da sexualidade

As abordagens construcionistas da sexualidade consideram tanto o gênero quanto a sexualidade como produtos de construções e identificações sociais e

práticas discursivas, com dimensões pessoais, sociais e políticas, compreendidas em determinado contexto específico. Nessa perspectiva, o sexo biológico (ou o corpo concreto) é apenas a definição das características corporais primárias e secundárias. Não são negadas as diferenças biológicas entre mulheres e homens, apenas consideram-nas uma condição, e não uma limitação aos papéis sociais a serem desempenhados.

Logo, gênero é uma categoria relacional, fruto de identificações subjetivas com determinado conjunto de papéis sociais, internalizados durante a vida, com significados de caráter histórico e social. Nessa perspectiva, a sexualidade pode ser compreendida como a expressão de sentimentos, desejos e prazeres, interpelados aos significados intersubjetivos que os sujeitos estabelecem a estes.

Já as abordagens essencialistas consideram o sexo biológico como determinante do sujeito, ou seja, acreditam que as características relacionadas ao comportamento feminino/masculino e a sexualidade são definidas pelo sexo anatômico e combinam-se com este de maneira imutável. Uma compreensão essencialista do sexo “procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos” (WEEKS, 1999, p. 40). Nessa perspectiva, o sujeito que não cumpre o que é suposto determinado biologicamente, é, então, compreendido como desviante ao que seria natural.

Levando isso em conta, ideais essencialistas podem ser considerados base de manutenção do conservadorismo e exclusão no campo da sexualidade. A crença nas características biológicas

como determinantes de papéis sociais foi e ainda é muito utilizada como justificativa para expressões de sexismo. O termo gênero foi empregado pela primeira vez por feministas, justamente como contraponto a visões essencialistas, ou seja, como modo de demarcar o caráter social dos papéis atribuídos a mulheres e homens, e portanto, da possibilidade de flexibilidade destes.

Das práticas pedagógicas curriculares, observa-se que normalmente a discussão acerca da sexualidade na escola se restringe a aulas específicas, de biologia ou educação sexual, e é abordada de maneira essencialista, focalizando a anatomia dos corpos de mulheres e homens. A prevenção de doenças sexualmente transmissíveis nas práticas heterossexuais e a reprodução humana são os principais temas, frequentemente ignorando outras dimensões da sexualidade, como o desejo e o prazer. Geralmente cinde-se a sexualidade dos aspectos práticos da vida e adequa-se a linguagem, conferindo à abordagem um formato cientificista.

Lionço e Diniz (2009) analisaram conteúdos de 65 livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio. Segundo as autoras, a sexualidade é abordada pelo viés da reprodução, fomentando a heterossexualidade compulsória, com predominância nos livros de biologia. Ainda, há o silêncio sobre a diversidade sexual e a padronização nas representações de gênero e familiares. Apesar disso, apontam que observaram a tentativa de combate ao sexismo por meio de afirmações de igualdade de direito entre os gêneros, o que avaliam como resposta às políticas públicas voltadas ao tema.

1.1 Heteronormatividade na escola

Nesse contexto, em que falar formalmente sobre sexualidade se restringe à reprodução humana e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis nas práticas entre mulheres e homens, naturaliza-se a heterossexualidade como norma, e silencia-se sobre outras possibilidades de orientação do desejo. Tais saberes sobre a sexualidade na escola não se restringem à formalidade, mas perpassam por todas as práticas institucionais, fazendo com que a escola reproduza, em suas relações, a cultura de uma sociedade heteronormativa.

A heteronormatividade é o pressuposto de que a sexualidade “verdadeira” ou “normal” seja a heterossexualidade, considerando outras orientações sexuais apenas como “as outras” ou “desviantes”. A heteronormatividade implica a marginalização das sexualidades não-heterossexuais, produzindo assim, uma violência não-declarada. A pressuposta heterossexualidade de uma pessoa que acabamos de conhecer e a interrogação sobre quais são as causas da homossexualidade (e não o fazer em relação à heterossexualidade) são exemplos que fazem parte dessa dinâmica.

Em uma dinâmica heteronormativa, há aparente naturalidade com que a heterossexualidade se mantém referência. No entanto, a sexualidade hegemônica “é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento” (LOURO, 1999, p. 17). Investimentos estes desempenhados através do que a autora chamou de “pedagogias da sexualidade”, exercidas por diversas instituições, inclusive pela escola, por meio de discursos explícitos e/ou implícitos. “Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta,

continua mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (LOURO, 1999, p. 17). Refere-se ao que vimos discutindo sobre as maneiras como a escola lida com a sexualidade, nas diversas instâncias institucionais.

As relações de gênero também podem ter sua interface heteronormativa, na medida em que identidades sexuais e de gênero são entrelaçadas nas constituições das subjetividades e nas representações acerca das vivências dos indivíduos. Os comportamentos que envolvem virilidade são considerados típicos (e necessários) das masculinidades, assim como a delicadeza/recato no caso das feminilidades. Essas compreensões estendem-se ao estabelecimento de uma relação direta entre o cumprimento dos papéis determinados e a heterossexualidade, pois dentre as expectativas sociais para o feminino e o masculino, está o relacionar-se com o sexo oposto. Assim, para o reconhecimento social da identidade heterossexual de um indivíduo, esta deve estar ajustada à representação hegemônica de seu gênero; e o indivíduo que não apresenta os padrões de gênero considerados apropriados, é automaticamente associado à identidade sexual homossexual, na lógica heteronormativa.

1.2 Estereotipização das relações de gênero na escola

Apesar de a discussão sobre as relações de gênero estar mais contemplada e complexificada que a da diversidade sexual, e de algumas das desigualdades de gênero já terem sido superadas, ainda observamos com frequência a padronização dos modelos do feminino e do masculino. Nesse sentido, a escola tem contribuído por meio de suas práti-

cas, para a manutenção da estereotipização e inflexibilidade nas relações sociais de gênero.

Já desde a Educação Infantil, há posturas dos profissionais escolares que constroem e reforçam padrões e segregações: a demarcação de brinquedos e espaços (filas, banheiros, quadra de esportes), a divisão de tarefas por gênero, a verbalização de expectativas e frustrações diferenciadas em relação a meninas e meninos. Tais posturas partem de perspectivas essencialistas que consideram que há um dualismo natural entre os sexos. Claro que há tentativas de delimitações e movimentos de segregação vindos das próprias crianças, mesmo porquê estas reproduzem diversos ambientes a que têm contato e onde esses fenômenos acontecem. Esse movimento em direção à segregação é o que Auad (2006) denominou “aprendizado de separação”. Com a expressão, a autora não se reporta somente à separação física, mas sim às relações de gênero, e alerta, referindo-se à escola mista, para o fato de que “meninos e meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento das desigualdades.” (AUAD, 2006, p. 55), pois os comportamentos que acentuam as supostas diferenças se mantêm.

Não podemos deixar de mencionar que a concepção dualista e rígida das relações de gênero provoca a exclusão principalmente da população de transgêneros, cuja evasão escolar é alta e precoce. A marcante rejeição social às identidades de gênero que fogem aos padrões hegemônicos associada ao fato de que sua condição está mais explícita, por exemplo, que a homossexualidade,

faz com que preconceito direcionado à essa população seja bastante intenso. Além disso, a realidade do cotidiano escolar, que reproduz a segmentação por gênero, faz com que se configure de maneira muito incisiva o não-lugar de pessoas que não se enquadram no binarismo feminino/masculino.

Souza e Sobral (2007, p. 120) comentam dados do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (SePE-IPUSP), em que há a predominância do sexo masculino na demanda por atendimento clínico psicológico. Pensando nos comportamentos que meninos e meninas aprendem a internalizar desde o início de sua vida, temos que os meninos são considerados mais aventureiros, bagunceiros, gostam de atividades corporais. As meninas são consideradas mais comportadas, obedientes, contidas. Do ambiente escolar disciplinador que conhecemos, é claro que é mais difícil para os meninos se adaptarem a este, gerando maior demanda de encaminhamento desta população. É importante ressaltar que o fato de que a demanda concretiza a hipótese de que os comportamentos masculinos e femininos seguem um determinado padrão, não quer dizer que esses comportamentos não sejam construções sociais.

Carvalho (2004) também encontrou mais meninos que meninas entre os considerados indisciplinados pelos professores e entre os indicados para aulas de reforço. A autora cita Connell (2000) para explicar que o ato de quebrar regras é uma maneira de construção de masculinidade almejada dentre os meninos e rapazes, pois marca coragem, enfrentamento e virilidade entre os pares. Carvalho apontou que a equipe es-

colar tende a naturalizar os comportamentos indisciplinados e o baixo rendimento escolar como típicos de meninos, o que acaba por valorizar tal como expressão de masculinidade reconhecida. Auad (2006) concorda que a recusa da autoridade da professora é vista como manifestação de masculinidade no espaço escolar. O produto disso seria uma estereotipização de padrões de comportamentos dos meninos, que acaba por levá-los ao fracasso escolar.

Assim, a estereotipização e a consequente inflexibilidade nos papéis de gênero, provoca uma série de efeitos nas relações sociais e educacionais. Tal dinâmica confere valorização a identidades e práticas, fazendo com que todos sofram independentemente de sua orientação sexual. Há cerceamento de comportamentos e estabelecimento de padrões em função de representações hegemônicas, que dificilmente são alcançadas integralmente pelos sujeitos nas vivências concretas de suas feminilidades e masculinidades.

Como vimos, discursos e práticas legitimam e submetem formas de ser e estar, evidenciando o caráter político da sexualidade e das relações de gênero. Todavia, apesar de imersas em operações normativas contínuas de regulação, as identidades, práticas, linguagem e relações são dinâmicas, com variabilidade em suas expressões. Manifestam-se, além variabilidades, também como lacunas no discurso hegemônico e transgressões a padronizações, configurando espaços de possibilidade de resistência.

2 Orientação à queixa escolar

Orientação à queixa escolar é uma prática em Psicologia Clínica que con-

sidera a queixa escolar uma produção de determinado contexto institucional, social e político, marcada pela história do sujeito. Compreende a queixa como uma questão de escolarização que, como tal, envolve dimensões institucionais e sociais que interceptam os sujeitos em situações singulares, contrapondo-se à clínica psicológica patologizante que culpabiliza o indivíduo e sua família.

Sabemos que as dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola são fenômenos produzidos por uma rede de relações que inclui a escola, a família e a própria criança, em um contexto socioeconômico que engendra uma política educacional específica. Desta forma, todos os segmentos devem ser incluídos no processo de atendimento, apresentando sua versão sobre o problema, refletindo, contextualizando e buscando soluções diversas para cada caso. (FRELLER et al. Orientação à Queixa Escolar, 2001, p. 130)

O atendimento parte de uma queixa inicial, que inclui a demanda de cada um dos agentes (que em geral, são os pais, a escola e a criança/adolescente), e então se traça a compreensão da produção da queixa, considerando seus aspectos históricos e contextuais.¹ A intervenção do psicólogo objetiva proporcionar acolhimento do sofrimento psíquico, e fomentar possibilidades de mudanças, com enfoque nas potencialidades do sujeito e de sua rede de relações. É uma abordagem que se implica

politicamente, e dessa forma, tende a olhar para a queixa escolar como deflagrante de determinada situação, e possivelmente considera-a potência subversiva ao contexto adoecedor, ao invés do olhar pessimista de distúrbio/transtorno.

A seguir, serão apresentados casos que passaram por atendimento psicológico, cuja demanda inicial era de cunho escolar. Nos 3 casos, para a compreensão da produção da queixa a partir de sua historicização e contextualização, foram levadas em conta dimensões institucionais, sociais e políticas da sexualidade e do gênero e seus impactos na subjetividade. Esses casos exemplificam como questões de gênero e sexualidade produzem efeitos em trajetórias escolares, influenciando aspectos do desenvolvimento e aprendizado e, contribuindo, muitas vezes, na construção de queixas.

2.1 Exemplo 1: B., 16 anos, menina

Como queixa inicial, B. refere que não consegue frequentar regularmente as aulas escolares. Nos dois primeiros anos do Ensino Médio, apresentou aumento da quantidade de faltas durante o ano letivo até culminar com o abandono das aulas.

B. cursou cada ano do Ensino Médio em uma escola diferente. Atualmente cursa o 3º ano e tem se ausentando das aulas cerca de 2 dias por semana. Ela atribui suas ausências às aulas à dificuldade de socialização. Apesar de também sentir essa dificuldade em outros ambientes, é na escola que aparece de maneira mais intensificada, prejudicando a frequência. A queixa começou a se manifestar a partir do último ano do Ensino Fundamental II, no entanto,

¹ Para maiores informações sobre a abordagem, vide Souza (2007).

B. diz que acredita que sua dificuldade iniciou-se por volta dos 12 anos de idade.

B. relata que nessa época, se percebeu homossexual e teve que se retrair. Tinha vergonha de falar com pessoas de orientação sexual heterossexual. Não sabia com quem conversar sobre suas questões. Tinha medo de que percebessem sua orientação sexual diferente (sic). Ela se achava inferior e aprendeu a não se socializar.

A jovem conta que, em determinado momento, começou a se vestir de maneira masculinizada, como forma de conseguir se expressar. Segundo ela, nunca sofreu discriminação explícita, mas recebia olhares de desaprovação, o que eram suficientes para reforçar seu retraimento.

Na fala de B., percebemos o resultado de uma sociedade heterocentrista, em que o diferente dessa norma é considerado desviante, seja pelos outros, seja por ela própria.

Ainda, há que se considerar a invisibilidade da homossexualidade feminina em nossa cultura. Borrilho (2009) pontua que nossa sociedade despreza a sexualidade feminina, considerando-a principalmente objeto de desejo masculino ao invés de prioritariamente uma manifestação feminina. Em consequência disso, a homossexualidade feminina tampouco tem visibilidade, relegada à indiferença pelo pressuposto de que não existiria.

Assim, a ausência de referências que ajudassem na legitimação de seu desejo pelo mesmo sexo, de orientações inclusive sobre como se proteger de doenças sexualmente transmissíveis durante suas práticas sexuais e ainda possíveis violências simbólicas advindas dos pa-

res, são alguns exemplos da constante reiteração da heterossexualidade como padrão a ser seguido, com o consequente caráter de anormalidade que fica para a orientação homossexual. Diante disso, é possível compreender o abandono, o medo de preconceito e a retração social que observamos no relato de B. Em seu trabalho, Madureira e Branco (2007) perceberam que indivíduos com identidades sexuais não-hegemônicas desenvolvem certas estratégias para lidar com o preconceito e com exigências vindas do meio em que vivem, ocasionando marcas em suas subjetividades. Sob alguns aspectos, há um clima de ambiguidade nas relações sociais estabelecidas por esses indivíduos, pois a cada situação, está posta a questão sobre explicitar a orientação sexual, gerando uma rede de “ditos e não-ditos”, que pode causar ansiedade e sofrimento psíquico.

Interessante mencionar que quando B. sente a necessidade urgente de se expressar e o faz por meio das vestimentas, há novamente a reiteração do padrão heteronormativo, na tentativa de alinhamento da sexualidade (práticas sexuais com mulheres) e gênero (roupas utilizadas pelo masculino). Fica evidente a estreita relação entre sexualidade e gênero na constituição identitária e no imaginário social.

Considerando estas questões, atentamos para o fato de que a queixa de dificuldade de socialização de B. se refere principalmente ao ambiente escolar, o que nos aponta para o quão as instituições escolares têm tido um papel normatizador e vigilante em relação à sexualidade.

2.2 Exemplo 2: C., 16 anos, menino

A queixa inicial de C. consiste em não conseguir ler em voz alta quando solicitado, trocando letras e cortando palavras, sem apresentar prejuízo de compreensão dos textos lidos. A queixa pôde ser compreendida a partir de dois principais pontos: a investigação sobre a história de sua alfabetização, e a contextualização da timidez que relatou apresentar. Devido aos fins desse texto, focalizaremos a análise nas questões relacionadas à timidez.

C. refere sentir muita vergonha para ler em voz alta e apresentar trabalhos na escola. No seu dia-a-dia, relata contatos interpessoais mais contidos, sem deixar de serem intensos quando concretizados. Acredita ter certa dificuldade em aproximar-se de meninas para relacionamentos afetivos. Ele se auto-refere tímido e demonstra grande insatisfação com a característica.

Na escola, a avaliação realizada pelo professor da disciplina de História se dava prioritariamente por meio da leitura de textos para os colegas da sala. Era nesse momento que C. sentia o maior desconforto, apontando-o como o ápice de sua timidez e nervosismo, em que chegava até mesmo a sentir suas mãos trêmulas.

A defasagem na leitura, associada ao constrangimento gerado pela situação de exposição e o caráter avaliativo das aulas, contribuía para acentuar o nervosismo de C. na hora da leitura, culminando em um pior desempenho e auto-percepção mais negativa, o que pode ser levantado como tema de discussão no que se refere à dimensão pedagógica do caso.

Em relação aos âmbitos sociais e políticos atrelados à timidez apresentada por C., é possível argumentar que tem

sido uma característica rejeitada pelo mundo da produção, e, além disso, considerada inadequada para o gênero masculino (característica vivenciada com muito mais tranquilidade - e às vezes até esperada - pelo papel feminino).

Dessa forma, temos que não apenas os homens homossexuais/bissexuais sofrem por não se enquadrarem nas masculinidades hegemônicas ao não cumprirem as práticas sexuais esperadas para seu gênero, mas também sofrem todos aqueles que, mesmo heterossexuais, não apresentam o comportamento típico da virilidade ideal.

Assim, esclarecer as dimensões contextuais que envolvem a compreensão da timidez manifestada se torna fundamental para o manejo do atendimento.

2.3 Exemplo 3: D., 6 anos, menino

D. entrara aquele ano na escola para cursar o pré. Aproximadamente após 1 mês de iniciado o ano letivo, D. apresentava comportamentos agitados e agressivos na nova escola, prejudicando o relacionamento com os colegas e as ações pedagógicas. Por meio da escuta dos agentes (pais, criança, profissionais da escola), foram identificados fatores que contribuíram para a situação de desadaptação de D, chegando a gerar sua agressividade:

Nos primeiros dias de aula, alguns colegas começaram a chamar D. de “bichinha”, por ele ter o cabelo comprido, na altura dos ombros. Ao longo dos dias, D. começou a apresentar comportamentos agressivos, e a cada “mal comportamento” de D., ele era retirado da sala de aula e levado para diretoria. Aos acontecimentos, a diretora reagiu chamando os pais e comunicando sobre a

indisciplina da criança e, além disso, pediu que cortassem o cabelo de D., sob o argumento de que atrapalhava na leitura e escrita e outras atividades diárias.

A discriminação de gênero foi praticada pelos colegas de D. e também pela escola, que com a postura interventiva que adotou, culpabilizou D. pela situação, contribuiu para a cristalização dos processos de exclusão, e reforçou o estereótipo de gênero.

Nesse exemplo, podemos, mais uma vez, verificar o entrelaçamento entre as identidades sexuais e de gênero, quando as crianças associam “bichinha” (expressão relativa à orientação sexual) ao aluno que possui cabelo comprido (atributo considerado próprio do gênero feminino). Ainda, temos a modo pejorativo com que é tratado o suposto homossexual, fazendo com que, para todos, desde a mais tenra infância, a homossexualidade seja associada a marcadores sociais aversivos.

Assim, observamos o desconforto que provoca a manifestação de uma masculinidade não-hegemônica, e o esforço para normatizá-la. A vigília à sexualidade é intensa na Educação Infantil, e acaba configurando rigidez nas fronteiras de gênero. Interessante que a discriminação de gênero é disfarçada pela escola, que sabe que seria “politicamente incorreto” proferir de maneira direta que meninos não devem utilizar cabelos compridos. A escola não verbalizou explicitamente seu incômodo, mas conseguiu outra maneira de saná-lo, o que nos atenta para as variadas maneiras de “dizer” sobre sexualidade na escola.

3 Discussão

Muitas vezes, para a instituição esco-

lar, é confortável a utilização de abordagens essencialistas, pois tendo o sexo biológico uma marca concreta, as análises que partem desse referencial ganham aparente caráter científico, e ainda alcançam o evitamento de embates com pais de alunos e segmentos sociais contrários à discussão sobre diversidade sexual na escola. Encontrou-se no cientificismo biologizante uma maneira que se acredita ser educativa sem incentivar práticas sexuais, com claro cunho moralista. No entanto, as abordagens feitas nessa perspectiva são incompletas, pois não consideram a fluidez do gênero e do desejo, e não contemplam a diversidade. Talvez não atinjam nem mesmo o objetivo de saúde a que explicitamente se propõem, já que um enfoque da sexualidade assim segmentado dificilmente dialogará com o cotidiano de alunas e alunos.

Hoje, as políticas educacionais almejam a concretização da universalidade do acesso às escolas, e traçam propostas de inclusão. Com políticas que incentivam a visibilidade e respeito à população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros), o quadro de silenciamento das diversidades sexuais no ambiente escolar vem se alterando, e o combate das violências físicas e verbais direcionadas a essa população fica mais focado, sendo uma grande conquista na área. No entanto, a partir do exposto, conclui-se que o combate à violência concreta, apesar de importante, não é suficiente para sanar os prejuízos pedagógicos e os sofrimentos causados pela maneira viesada e normativa de olhar para a sexualidade e para as relações de gênero, que se denuncia no despontamento de queixas escolares.

Assim, entende-se que não há uma

verdadeira política para a diversidade enquanto uma das orientações sexuais se mantiver como referencial. A heterossexualidade precisa estar incluída dentre as chamadas diversidades, como mais uma das orientações sexuais possíveis; e todas as orientações sexuais precisam ocupar legitimamente as aulas de educação sexual e outros espaços escolares, para que seja instigado o rompimento da lógica heteronormativa. É preciso questionar todas as práticas que mantêm a heterossexualidade como hegemônica e provocam a exclusão e sofrimento de muitas alunas e alunos, com consequências em seu desenvolvimento psíquico e pedagógico.

Do mesmo modo, as diversas formas de expressar feminilidades e masculinidades precisam ser reconhecidas. A escola pode ser um dos lugares de alternativa ao modelo tradicional das relações de gênero, construindo e legitimando diversas possibilidades de vivência de gênero já desde a Educação Infantil, e assim contribuir para a promoção da liberdade e da diversidade nos âmbitos sexuais e de gênero, tanto no que se refere ao desenvolvimento individual quanto à formação para criticidade e transformação social.

Demarcações de gênero não ocorrem somente na escola, mas também em outros espaços, como exemplo, na clínica, em que o psicólogo normalmente é tendencioso nas escolhas de brinquedos e materiais levados às sessões. Em tais circunstâncias, o profissional precisa estar atento aos limites do que está produzindo: um espaço de acolhimento, na tentativa de produzir um ambiente confortável à criança atendida que provavelmente já internalizou determinadas exigências de gênero do meio; e/ou

uma situação que acaba operando como coerção/ajustamento de gênero.

As representações das relações de gênero e da sexualidade em nossa cultura interceptam a escola enquanto instituição, constituindo uma significação característica sobre gênero e sexualidade no contexto institucional escolar. Assim, a escola tem uma história com o controle dos corpos e a sexualidade que precisa ser levada em conta em suas interfaces sociais e políticas, para a análise no que tange as queixas escolares. A aluna e o aluno também têm uma história escolar, produzida na intercepção com os diversos funcionamentos institucionais. Ainda, ocupam lugares específicos e tecem relações singulares que se estabelecem no contexto da queixa em questão, produzindo situações únicas. A queixa escolar emerge, então, em determinado contexto, e é possível que haja uma dimensão no âmbito da sexualidade e do gênero a ser compreendida.

Assim, ao compreender as dimensões individuais, sociais e políticas da queixa, o psicólogo pode atuar no sentido de fortalecer as potencialidades do indivíduo e de sua rede de relações frente às situações adversas. Além disso, a clínica pode ser um lugar de acolhimento para a dor do preconceito e expressividade de identidades marginalizadas em outros espaços. Na instituição escolar, é possível que o psicólogo contribua na discussão sobre homofobia e sexismo, preconceitos que, mesmo em suas manifestações mais sutis, têm sido relevantes nas histórias escolares de diversas crianças e jovens.

Referências bibliográficas

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São

Paulo, SP: Contexto, 2006.

BORRILHO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.), **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, DF: Letras Livres: Ed.UnB, 2009. p.15-46.

CARVALHO, M. P. (2004). Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr., 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. (M. T. C. Albuquerque & J.A.G. Albuquerque Trans.). Rio de Janeiro: Graal, 1999 (Trabalho original publicado em 1976).

FRELLER, C. C. *et al.* Orientação à queixa escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n.2, p. 129-134, jul./dez., 2001.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, DF: Letras Livres: Ed.UnB, 2009. p. 47-72.

LOURO, G. Pedagogias da sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p.9-34.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. M. C. U. A. Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 81-90, jan./mar., 2007.

SOUZA, B. P. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: **Orientação à queixa escolar**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007. p.97-117.

SOUZA, B. P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela da orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. In: SOUZA, B. P. (Org.).

Orientação à queixa escolar. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2007. p.119-134.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999. p.35-83.

Artigo recebido em 06 de fevereiro de 2012.

Aceito em 11 de maio de 2012.